مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 23 العدد: 3 السّنة: الثّلاثيّ الثّالث 2021 ص 155 - 174

خطاب الانتماء المغاربيّ في النصوص المدرسيّة المغاربيّة
بين الواقع والمأمول

The Speech of Maghreb affiliation In the Maghreb textbooks
Between reality and hope

أ.د. دبيح محمّد*

تاريخ الاستلام: 17- 03- 2019 /تاريخ القبـــول: 29- 09- 2019

التعريف الرقمي للمقال: 10.33705/0114-023-003-009 2021 DOI

ملخّص: تراهن الكثير من دول المغرب العربي على تثمين البعد المغاربي في مقرراتها الدّراسيّة في مختلف نشاطاتها التّربويّة، وذلك منذ الإعلان عن إنشاء اتحاد المغرب العربي سنة 1989 بمراكش، ورغم تعثّر المشروع على المستوى السّياسي والاقتصادي فإنّ المناهج التّربويّة كانت تؤكّد كل مرّة على ضرورة توطيد القواسم المشتركة بين الدّول المغاربيّة، من وحدة التّاريخ والمصير والدّين واللغة والثّقافة والتّواصل الجغرافي، إذ نلمس ذلك جليا في أنشطة اللغة العربيّة والتّربيّة المدنيّة والتّاريخ والجغرافيا، إضافة إلى مواد الإيقاظ الفني، ولا غرو أن نجد الجزائر سباقة في هذا الميدان، من خلال تبني الكثير من أدبائها وفنانيها لهذا التّوجه، ولعلّ محمّدا الأخضر السّائحي كان أوّل شاعر مغاربي نظّم نشيدا مغاربيّا رسميّاً موحّداً له أشادت به الدّول المغاربيّة، وتبنته في مناهجها المدرسيّة، كما نجد ذلك بارزا في المقررات المدرسيّة لدولة موريتانيا.

يهدف هذا المقال إلى تتبع أشكال تمظهر البعد المغاربي في النّصوص المدرسيّة المغاربيّة، ومدى تثمينها لهذا الانتماء، من خلال المعجم اللغـــوي والتّراث الثّقافي

* ج. ابن خلدون تيارت الجزائر، البريد الإلكتروني: Moha_debih@yahoo.fr (المؤلّف المرسل).

والمادي والنّصوص التّعليميّة للمؤلّفين المغاربة وبلاغة الصّور المدعمة للسندات التّعليميّة.

ومن أبرز النّتائج التي توصلنا إليها ذلك التّقارب الخفي بين المناهج التّربويّة المغاربيّة دون فعل تقارب، وقد يزيل خطاب الانتماء المغاربي في يوم من الأيام الحواجز الجغرافيّة والسّياسيّة بين الدّول المغاربيّة.

كلمات مفتاحيّة: خطاب، الانتماء المغاربي، النّصوص المدرسيّة، المناهج التّربويّة.

Abstract: Many Maghreb countries are betting on the importance of the Maghreb dimension in its curricula in its various educational activities, Since the announcement of the establishment of the Arab Maghreb Union in 1989 in Marrakech, Despite the stumbling of the project at the political and economic level, the educational curricula have been emphasizing every time the need to consolidate commonalities among the Maghreb countries, From the unity of history destiny religion, language, culture and geographical communication, as we see this clearly in the activities of Arabic language, civic education, history and geography, in addition to the Technical Activities, It is no wonder that Algeria is a pioneer in this field through the adoption of many of its writers and artists to this trend, Perhaps Mohammed al-Akhdar al-Sayahi was the first Maghreb poet to organize a unified Maghreb anthem praised by the Maghreb countries, Praised by the Maghreb countries, and adopted in school curricula, This is also evident in the Mauritanian school courses.

The aim of this article is to trace the extent to which the Maghreb dimension is reflected in the Maghreb school texts and how much they value this affiliation, Through the linguistic lexicon, the cultural and material heritage, the educational texts of the The Maghreban authors, and the eloquence of the images supporting the educational documents.

One of the most prominent results of this hidden convergence between the Maghreb educational curricula without rapprochement, and the discourse of Maghreb belonging may one day remove the geographical and political barriers between the Maghreb countries.

Keywords: Speech; Maghreb affiliation; Maghreb textbooks.

مقدّمة: تنطلق الكثير من نشاطات اللّغة العربيّة في المناهج المغاربيّة من نصوص متنوّعة مرتبطة بوضعيات ذات دلالات خاصّة، لأنّ هذه النّصوص التّعليميّة تعتبر روافد لظواهر لغويّة وفنيّة، وذلك تحقيقا لمبدأ المقاربة النّصيّة الذي يجعل من النّصّ المنطلق والمنتهى، وهو مبدأ يمثّل أحد منطلقات المقاربة بالكفاءات في الإصلاحات التّربويّة الحديثة.

تسعى المناهج التّربويّة المغاربيّة في ظلّ الإصلاحات إلى مساعدة المتعلّمين في تحصيل الكثير من الخبرات والمضامين المعرفيّة واللّغويّة والفنيّة انطلاقا من نصوص مدرسيّة منتخبة تحقّق الغايات والمرامي التي تنشدها هذه الدّول، في مواجهة التّحديات الدّاخليّة والخارجيّة، كما أنّها تحمل خطابات محدّدة موجّهة لمجموعة من المتلقّين تدعوهم إلى تحقيق كفاءات في وضعيات دالة، وإثراءً لذلك تحاول مداخلتنا طرح الإشكالات الآتيّة:

-ما هو واقع خطاب البعد المغاربيّ في المناهج التّربويّة المغاربيّة؟ وما هي أشكال وأنماط هذا الخطاب؟

-ما هي المشاريع التّربويّة المستقبليّة التي تسعى الدّول المغاربيّة إلى تحقيقها في هذا المجال؟

تقتضي هذه الإشكالات بداية التّطرق إلى تحديد بعض المفاهيم المتداولة في عنوان المداخلة ثم تتبع أشكال خطاب الانتماء المغاربي في الكتب المدرسيّة المغاربيّة، انطلاقا من فحص عيّنات من هذه الكتب خاصّة في التّعليم المتوسّط أو التّعليم الإعداديّ.

1. مفهوم خطاب الانتماء المغاربيّ:

1.1 : مفهوم الخطاب وعلاقته بالفعل التّعليميّ والتّعلميّ: يجتهد الكثير من الدّارسين المحدثين المشتغلين بفكر ما بعد البنيويّة، بمختلف اتجاهاتهم في تحديد مفهوم الخطاب انطلاقا من مرجعيات وخلفيات معرفيّة وفلسفيّة محدّدة، فهم تارة يميّزون مفهوم الخطاب عن مفهـــوم النّصّ، وتارة أخرى يجعلونه مرادفا للكلام، أو موافقا للفكر ولذلك لا يمكننا أن نسوق جميع هذه الاجتهادات من حول الخطاب والمصطلحات التي تلتبس به، وإنّما سنقتصر على ما ارتبط منها بالجانب التّربوي والتّعليمي في ظلّ توجّه الإصلاحات التّربويّة الثّانيّة نحو تفعيل المقاربة التّواصليّة والتي تتّخذ من اللّسانيّات النّصّيّة التّداوليّة منطلقا لها، إذ تحاول هذه الأخيرة فتح النّصّ على سياقاته المختلفة بجعل المتلقي في تفاعل مستمر معه ضمن كيفيات مختلفة، وهو ما ينقلنا من دلالة النّص إلى دلالة الخطاب، وهي البؤرة التي يدور حولها كتاب " اللسانيات النّصيّة لجان ميشال أدم[1].

ويزيد هذه الفكرة تدعيما تعريف جوزيت راي دوبوف المتخصّصة في صناعة المعاجم التّربويّة (J. Rey-Debove 1929-2005) التي ترى أنّ الخطاب هو نص يتلقّاه القارئ يقوم فيه بتحويل اللغة من دلالتها اللسانيّة إلى دلالتها الخطابيّة بممارسته لأفعال تعبيريّة أو تواصليّة أو انفعاليّة ضمن وضعيات وأنشطة متنوّعة[2] وهذا ما نلاحظه من خلال النّشاطات اللسانيّة التي يقوم بها المتعلّم باستعماله ملفوظات أكبر من الجملة أو ملفوظات فوق نصيّة في سياقات تعلميّة دالة.

وإذا أردنا أن نصنّف خطاب الانتماء المغاربي ضمن الأصناف الخطابيّة التي حدّدتها مدرسة تحليل الخطاب الفرنسيّة (باتريك شارودو، دومينيك منغينو، كاترين ديتري)

فإنّه حتما سيندرج ضمن الصّنف الأوّل "التّموقع الخطابي" باعتباره بناءً منفتحا على مختلف العناصر المحيطة بمجموع القواعد الدّلاليّة الكتابيّة والشّفهيّة وخاضعا للضبط المنهجي الذي يمكننا من تحديد دور هذه العناصر وفعاليتها في تحقيق دلالة الرّسالة[3] فخطاب الانتماء المغاربي في النّصوص التّعليميّة يزاحم العديد من الخطابات (الخطاب الإسلامي، الخطاب العلماني، الخطاب القومي...) ويحاول أن يجد له موقعا بارزا ضمن هذه الحقول الخطابيّة التي تتشابك فيما بينها لتحقّق تشكيلة خطابيّة حسب تعبير ميشال فوكو.

فالخطاب وفق ما سبق لا يجعل المخاطِب ملقّنا ولا المتلقي سلبيا، بل يدمجه في عمليّة التّخاطب بوصفه طرفا واعيا مشاركا في إنتاج الرّسالة، فخطاب الانتماء المغاربي ليس خطابا يملى، بل هو خطاب يشارك في صنعه المتعلّم الذي ينتج منه خطابا آخر ضمن إمكانيّة من الإمكانيات الخطابيّة المتاحة يفسح فيه المجال للآخر المثيل أو المختلف.

فهذا النّوع من الخطاب إذًا ينصهر فيه ما يقوله صاحب النّص، وما يريد أن يوصله عبر بنيته الدّاخليّة المغلقة، وما يتلقاه المتعلّم وما ينتجه بعد قراءته للنص ضمن وضعيات مختلفة، وهو جوهر التّمايــز بين الخطاب والنّص.

2.1 . ما المقصود بالانتماء المغاربي؟: يقصد بالانتماء المغاربي -انطلاقا من النّصوص التّعليميّة المغاربيّة-شعور المتعلّم بالانتساب والارتباط الإقليمي بدول الاتحاد المغاربــي الخمـــس (الجزائر تونس، ليبيا المغرب، موريتانيا) وتمثل الثّوابت التي ارتبطت بمفهوم بناء، وتكامل المغرب العربي في مسيرته التّاريخيّة القديمة والمعاصــرة وذلك كلّه لتعزيز الوحدة المغاربيّة على المستويات الاجتماعيّة والدّينيّة والسّياسيّة والثّقافيّة والتّربويّة. إذ كانت هذه الوحدة نتيجة الفتح الإسلامي الذي وحّد لسان وقلوب سكّانه، وعكفت ممالكه على ترسيخ قيمه وأخلاقه، فبلغت به شأوا سياسيا عظيما وقيمة حضاريّة لافتة ومكانة إقليميّة بارزة، وبخاصّة في فترة حكم المرابطين والموحّدين الذين خلّفوا تراثا علميا وعمرانيا وفنّيا زاخرا، " ففي المجال الفلسفي والعلمي مع ابن طفيل وابن رشد، وفي مجال العلوم الإنسانيّة مع الجغرافيين الإدريسي وأبي علي الحسن، ومع ابن خلدون صاحب المؤلّفات العلميّة ذات البعد العالمي، وفي مجال العمـارة والفنون، بلغت النّوعيّة مستوى عاليا، لم يشهد له المغرب العربي مثيلا من قبل.

وأمّا في المجال الدّيني فقد سمح اتباع المغرب العربي المذهب المالكي، بتوحيد شعوبه وتزويدها بالنّظام المرجعي نفسه، والذي أسهم تطبيقه في توثيق تلاحمها واستقلالها فإنّ انتشار الإسلام وتطوّر التّعريب على يد البربر أنفسهم قد سمح بتعزيز الانسجام في المجتمع المغاربي"[4].

وفي عصرنا هذا برزت سبل حديثة حاولت من خلالها الشّعوب المغاربيّة تعزيز وتقويّة روح الانتماء المغاربي بشكل عام، وذلك كلّه بهدف غرس قيمة الانتماء الصّحيح في قلوب النّشء. ولعلّ أبرز هذه السّبل: الرّحلات العلميّة، المخيمات الصّيفيّة الطّلابيّة، الإعلام الهادف بكل صوره وأشكاله، كالفضائيات، ومواقع الانترنت، ومواقع التّواصل الاجتماعي...

ونقصد هنا بالرّحلات العلميّة كل الأنشطة العلميّة والتّربويّة التي تمحو الحدود المغاربيّة، والتي تهدف للعمل المشترك وتبادل الرّؤى وتفعيل كل عرى التّعاون والتّشاور بين هذه الدّول، وهذا ما يؤكّده النّاقد الجزائري عامر مخلوف على صفحته الفيسبوكيّة بتاريخ 26 نوفمبر 2018:

"إذا لم يكن للأدب من فضل في هذا الزّمن الرّديء، فالفضل الذي لا يدركه الذين لا يقرؤون، وفي مقدّمتهم السّياسيون البؤساء، أنَّه قادرٌ على محْو الحدود. إذْ مازلت أذكر المبادرة المتفرِّدة التي تمَّت بتنسيق بيْن اتحاد الكُتَّاب الجزائريين واتحاد كتاب المغرب سنة 1989، يوم التّقيْنا في مدينة وجدة، وكان المرحوم (عمار بلحسن) قد أدخلنا هذه المدينة الحدوديّة بسيارته. أكرمنا الأشقاء المغاربة في هذه المدنيّة القريبة منَّا، واحتضنونا بمحبة وشوْق، وكان بيْن الأسماء الحاضرة المعروفة يومئذ):محمّد برادة، سعيد يقطين، وحسن بحراوي، وعز الدّين التّازي، ومحمّد الدّغمومي وعبد الحميد عقار ومحمّد الأشعري والميلودي شغموم، وجمال بوطيب الذي أهداني-يومها-مذكّرته عن البطل المهمَّش، بين يوسف القعيد والطّاهر وطار) وغيرهم ممَّن لا أذكر الآن. ولكنَّهم حاضرون بمساهماتهم في أوّل عدد من مجلّة (آفاق المغربيّة).

وليس لي إلاّ أن أشهد بأنّي عرفتُ كُتّاباً مبدعين، تعلّموا من الأدب أنّ القيم الإنسانيّة تُحلّق بالمرء أبعد من الحدود الوهْميّة، ناهيكم عن صدق الجورة والأخوّة والرّوابط الممتدّة في التّاريخ والتي تجعل الأديب الحقيقي يتخطّى حماقة السّياسة الظّرفيّة.

وبإمكان المهتمين بالأدب الجزائري أنْ يطالعوا موضوع: ((الهويّة والتّخييل في الرّواية الجزائريّة))، ليدركوا أنّ القراءات المغربيّة للأدب الجزائري، كما القراءات الجزائريّة للأدب المغربي، تغوص في واقع واحد مشترك، لا يطاله إلاّ أديب يتخطّى الحدود بقناعة راسخة"[5].

وضمن هذه الجهود يسعى هذا المقال إلى تثمين المبادرات العلميّة والتّربويّة المغاربيّة ودفع عجلة التّكامل والتّنسيق بين الأشقاء.

3.1. مفهوم النّصّ التّعليميّ: تتبنى كل المناهج التّربويّة المغاربيّة مصطلح النّص التّعليمي، ولكن دون تحديد ماهيته التي تلتبس أحيانا ببعض المصطلحات الأخرى كالجملة والخطاب والملفوظ والقول، ممّا نتج عنه اضطراب في الاستعمال المفاهيمي، إذ يقصد بالنّص تارة مجموع الفقرات المكتوبة أو الشّفهيّة التي تنتمي لموضوع واحد، والتي ترصد للقراءة التّواصليّة أو الأدبيّة، فنجد النّص القرائي والنّص الأدبي، أو النّص المنطوق والنّص المسموع، وتارة أخرى يرصد للدلالة على فقرة من النّص أو مقتطف من النّص أو مقطوعة شعريّة، وهو ما يعتمد في النّصوص التّقويميّة التي تقيس كفاءة المتعلّم وخبراته.

فمعايير الطّول والقصر والشّفهيّة والكتابيّة لا يعتدّ بها في هذه المناهج في رسم حدود النّص، وإنّما يحدّ بمعيار الفكرة والقيـــمة، ومدى انسجامهما واتساقهما، إذ يمكن أن يصل إليها المتعلّم اعتمادا علـى خبراته المتراكمة، وبتوجيه من معلّمه وفق تخطيط مسبق. وهذا المعيار الذي استخلصناه يتوافق مع تعريف هاليداي ورقيّة حسن النّص في كتابهما المشترك (الاتساق في الانجليزيّة): "كلمة النّص تستعمل في الدّراسات اللسانيّة للإشارة إلى أي فقرة منطوقة أو مكتوبة، مهما كان طولها والتي تشكل كتلة موحدة...ويمكن للقارئ أن يميز بسهولة بين النّص ومجموعة جملة غير مترابطة فيما بينها"[6].

فالنّص الشّفهي أو الكتابي قد يكون شعرا أو نثرا، حوارا أو مونولوجا، مثلا واحدا أو مسرحيّة كاملة، صرخة سريعة أو سجالا طوال اليوم في لجنة مناقشة، فما يهمّ هو تلك الوحدة الدّلاليّة للغة في الاستعمال، والتي لا تتحقّق إلاّ بتوفّر ثلاثة شروط:

أ-النّصّيّة: خاصيّة تحقّق للنص وحدته الكاملة بإحدى الوسائل الآتيّة:

-الإحالة المرجعيّة: الضّمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة؛

-الاستبدال الدّلالي بين الوحدات المعجميّة؛

-الحذف المتضمن: يرتبط بمدى ثقافة وكفاءة المتعلّم؛

- الرّوابط: حروف العطف، حروف الجر؛

- التّماسك المعجمي.

ب-التّرابط: هي العلاقة المتبادلة بين **عناصر** البنيّة اللسانيّة.

ج-التّماسك: يقصد به التّماسك المعجمي والنّحوي والدّلالي بين الوحدات المعجميّة من جهة، والجمل من جهة أخرى، والتي تحقق للنص نسيـــجه ونصيته[7].

هذا التّوجه في مفهوم النّص تبنته الدّول المغاربيّة في مناهجها التّعليميّة في إصلاحاتها التّربويّة المعتمدة على المقاربة التّواصليّة بوصفها استمرارا للمقاربة بالكفاءات وتأكيدا للمفاهيم التّربويّة التي جاءت بها، من قبيل المقاربة النّصيّة الوظيفة التّواصليّة الكفاءات اللغويّة، الظّواهر النّصيّة...غير أنّنا نستثني من هذه الدّول المغاربيّة دولة ليبيا إذ لما تتخط بعد مناهجها التّربويّة المقاربة بالمضامين ويبدو الاختلاف جليا حول دلالة النّص في الدّراسات الفلسفيّة والنّقديّة والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة، فبينما الأولى تعالج ماهيّة النّص على محور الشّفاهيّة والكتابيّة ومحور السّياق والنّسق، فإنّ الثّانيّة تتجاوز ذلك إلى محور الموضوع والقيمة، وعلى أساسهما يتم بناء الذّات المتعلّمة معرفيـــا ونفسيا ومهاريا. وهو ما جعلنا نتحاشى الخوض في الأولـى لتشعبها واضطرابها، ونكتفي بالبحث في الثّانيّة بما يحقّق التّوافق والإجمـــاع وباعتبار أن مصطلح النّص في المناهج التّربويّة لم يستعمل في معظم ترددّاته إلاّ موصوفا، فمرة النّص التّعليمي، وأخرى النّص التّواصلي، أو النّص الأدبي، ممّا يحيطنا بسياج دلالي يجعلنا لا نخرج في تحديداتنا عن الحقل

التّربوي، فالنّص في هذه الحالات موصوف بغرضه والهدف منه، فقد يكون غرضه تعليميا، أو تواصليا أو شعريا.

4.1. أنواع النّصّ التّعليميّ: نشير بداية إلى أنّنا اعتمدنا في تصنيف أنواع النّص التّعليمي في المناهج التّربويّة المغاربيّة على ما وقع في أيدينا من الكتب والبرامج التّعليميّة الخاصّة بالتّعليم المتوسط للدول المغاربيّة الآتيّة: (إصدرات وزارة التّربيّة الوطنيّة الجزائر 2016-217، إصدارات تونس، إصدارات مركز المناهج التّعليميّة والبحوث التّربويّة بليبيا 2014-2015، إصدارات المعهد التّربوي بموريتانيا 207-2008). هذه النّصوص بمحتوياتها إنّما هي تعبير عن توجه فلسفـــي واجتماعي لكل منظومة تربويّة يرسم أهدافها ويحدد طبيعتـــها بنظام وعقلانيّة، إذ يراعي كل توجه المستوى الفكري والذّهني والنّفسي والمحيطي للمتعلّم يختلف باختلاف التّحديات والظّروف الدّاخليّة والخارجيّة.

قادنا البحث في الكتب المدرسيّة إلى تحديد الأنواع الآتيّة:

1.4.1.النّصّ التّراثيّ: نوع من النّصوص مقتطف من منتخبات من التّراث العربي القديم ذات قيم تاريخيّة وفنيّة، يطلب من المتعلّم قراؤتها، واستخراج أفكارها ومناقشة معطياتها المضمونيّة والجماليّة، وغرض ذلك كله حفظ كيان اللغة العربيّة لحفظ كيان الأمّة وهويتها في مواجهة التّحديات والرّهانات المستقبليّة. وهو ما يؤسّس لهويّة الانتماء العربي والإسلامي.

يغطي النّص التّراثي في المناهج التّربويّة الجزائريّة نسبة 10 بالمائة من البرنامج المقرر وهي نصوص مأخوذة من عصور مختلفة (الجاهلي، الإسلامي، العباسي الأندلسي) ذات قيم تاريخيّة واجتماعيّة وأخلاقيّة وفنيّة تهدف إلى ربط التّلميذ الجزائري بجذوره العربيّة والإسلاميّة من جهة، وجذوره الأمازيغيّة من جهة أخرى، وهو بعد امتزاجي يؤكّد التّراث الثّقافي الغني للجزائر، وتدعمه مقولة رائد الإصلاح في الجزائر عبد الحميد بن باديس : "فأقام الجميع (العرب والبربر) صرح الحضارة الإسلاميّة يعبرون عنها وينشرون لواءها بلغة واحدة هي اللغة العربيّة الخالدّة، فاتحدوا في العقيدة والنّحلة، كما اتحدوا في الأدب واللغة، فأصبحوا شعبا واحدا عربيا متحدا غاية الاتحاد، ممتزجا غاية الامتزاج، وأي

افتراق يبقى بعد أن اتحد الفؤاد واتحد اللسان "[8] وهي نسبة متوازنة بالمقارنة مع أنواع النّصوص الأخرى المتواجدة في البرنامج العام.

بينما يشكّل في المناهج الليبيّة نسبة 30 بالمائة من البرنامج العام، إذ يدور أغلبها حول حكايات وطرائف عربيّة قديمة تعالج مواقف اجتماعيّة وأخلاقيّة مرتبطة بمحور المادة الدّراسيّة (تبني منهاج المادة الدّراسيّة المترابطة). وما يمكن ملاحظته حول هذه النّصوص المنتخبة أن مقترحيها لازالوا يعتمدون على المقاربة بالمحتويات، بإدراج الكثير من النّصوص التي لا تراعي شروط النّضج والميول والأهميّة لدى المتعلّمين ومعظمها لا يتناسب مع قدرات التّلميذ الذّهنيّة والنّفسيّة، ولا يراعي " مدى صلاحيّة المفردات التّعليميّة المكونة للنص التّعليمي "[9] لواقع التّلميذ المدرسي والأسري والمجتمعي[10].

وفي البرامج الموريتانيّة نجد احتفاءً بارزا بالنّصّ التّراثي، وبخاصّة الشّعر العمودي، إذ تتوزع قصائده على محاور الكتب المدرسيّة للسنوات الأربع، مع ترجمة ذاتيّة لشعراء تراثيين وإصلاحيين (المتنبي، البحتري، أبو تمام، الفرزدق، أبو البقاء الرّندي، ابن المعتز عكاشة العمي، علي بن حزم...) كانوا قد تعرفوا عليهم سابقا في الأوبات والمحاضر، وهو ما يفسّر سبب تسميّة موريتانيا ببلد المليون شاعر. ويؤكّد التّوجه العام للسياسة التّربويّة في موريتانيا، وهي سياسة قائمة على الانغلاق نوعا ما على الآخر حفاظا على هويتها العربيّة الإسلاميّة، وموقفها الرّافض وغير الصّريح من الحداثة ومخلفاتها في كثير من النّصوص التي تحاول ربط الموريتاني بقيمه التّاريخيّة والحضاريّة والمحليّة في مواجهة الاستلاب الغربي.

أمّا في الكتب المدرسيّة التّونسيّة فلا يكاد يغطي النّص التّراثي من البرنامج العام سوى 5 بالمائة من البرنامج، وهو ما يعكس الغايات والأهداف التّربويّة للوزارة الوصيّة التي تراهن على الانفتاح على الآخر، وإدماج المواطن التّونسي في المد الكوني العالمي.

تهدف هذه النّصوص إلى إثارة مشاعر الهويّة والولاء والاعتزاز بالوطن

2.4.1. النّصّ الدّينيّ: تهتدي هذه المناهج بمبادئ الشّريعة الإسلاميّة وقيمها الرّاميّة إلى تربيّة المتعلّم تربيّة تتصف بالصّلاح والاستقامة والاعتدال والتّسامح والتّعايش السّلمي، وذلك انطلاقا من نصوص قرآنيّة ونبويّة تدعـو إلى طلب العلم

والمعرفة والإبداع والإنتاج النّافع المفيد للوطن والإنسانيّة قاطبة، اعتمادا على معطيات الأصالة والحداثة.

يقصد بالنّص الدّيني في هذا البحث النّصّ القرآني والحديث النّبوي الشّريف، إذ يحوز في الكتب المدرسيّة الليبيّة نسبة ملحوظة، يتجاوز نسبة 25 بالمائة من البرنامج العام وهو توجه أملته الظّروف الرّاهنة التي تمر بها هذه الدّولة، بينما يحتل نسبة متوازنة في البرامج الجزائريّة والموريتانيّة، غير أنّ البحث في البرامج التّونسيّة لا يسعفنا في العثور على اية أو حديث، بل يكاد ينعدم في بعض الكتب المدرسيّة.

3.4.1.النّصّ الحداثيّ: ما ألّفه كتاب عرب أو أجانب محدثون سواء أكان عملهم إبداعيا أم نقديا في مختلف القضايا الأدبيّة والنّقديّة والفلسفيّة والعلميّة، وهذا النّص بمختلف تنوعاته وأجناسه نجده حاضرا بقوّة، وبنسبة 80 بالمائة من البرنامج العام في الكتب المدرسيّة التّونسيّة للتعليم الإعدادي، في شكل نصوص قصصيّة ومسرحيّة لمبدعين محليين وعرب وعالميين، إلى جانب نصوص فلسفيّة وعلميّة ونقديّة معاصرة توافق ميول واهتمامات وحاجات التّلميذ التّونسي وحاجات مجتمعه الذي يستقبل سنويا ملايين السّياح من مختلف أرجاء العالم على مدار السّنة، ممّا يراهن على محاورة الآخر والتّواصل معه وتقبله باحترام وتقدير، كما نسجّل أيضا حضور النّصّ الحداثي في الكتب المدرسيّة الجزائريّة من بوابة الإبداع الجزائري، إذ نجد 70 بالمائة من النّصوص لكتاب وشعراء جزائريّين معاصرين، وهو ما يوحي بضرورة التّصالح مع الذّات وتثبيت الهويّة الوطنيّة وتعزيزها انطلاقا من رموزها وأبطالها التّاريخيين، مع الالتّفات للأدب الجزائري الذي ظل مغيبا منذ عهود سابقة ماعدا بعض الإشارات المقتضبة التي كانت مبثوثة في الكتب هنا وهناك.

2. تجليات الخطاب المغاربي في النّصوص التّعليميّة المغاربيّة: يتجلّى الخطاب المغاربي في النّصوص التّعليميّة للكتب المدرسيّة المغاربيّة عبر أشكال مختلفة، منها النّص المرصود للقراءة والتّذوق الفني، الاهتمام بالمؤلّفين والشّخصيات المغاربيّة المعجم اللغوي والثّقافي.

لم نعثر فيما وقع بين يدينا من كتب مدرسيّة على نصوص تعليميّة في نشاط القراءة والتّعبير والظّواهر البلاغيّة واللغويّة على نصوص تحتفي بالبعد المغاربي لدول اتحاد المغرب العربي ماعدا نصّاً واحداً في نشاط التّربيّة المدنيّة للسنة الرّابعة متوسّط لدولة

موريتانيا، إذ يخصّص الكتاب الدّرس الثّالث عشر لاتحاد المغرب العربي ويطرح إشكاليّة هامّة ضمن وضعيّة تعلميّة يطلب من المتعلّم تأملها وتتبعها بالبحث: "لاحظت أنّ بعض زملائك من التّلاميذ لا يدرك ما للتكتلات الإقليميّة من فوائد اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة على سكان الدّول المعنيّة. اكتب نصّاً تبين من خلاله ما لمنظمة اتحاد المغرب العربي من أهميّة في تكامل شعوبه وازدهارها"[11] ويستعين التّلميذ في كتابة نصّه هذا بجملة من السّندات: -مقتطف من إعلان مراكش المؤرخ في 1989/02/17.

- ومقطع من نشيد اتحاد المغرب العربي للأخضر السّائحي وقد لحنه وأخرج موسيقاه التّونسي سمير العقربي:

حلـــم جـــدي حلـــم أمي وأبي حلـم مـن مـاتوا وحلـم الحقـب
فانشـــروا رايتـــه خفاقـــة وارفعوهـا فـوق هـام السّـحب
واهتفـــوا يحيـــا اتحـــاد المغـــرب
عقبـة الفهـري وحسـان العظـيم أسّسـا الوحـدة مـن عهـد قـديم
وحّـــدا الأنســـاب في تاريخنـــا بلسـان العـرب والـدّين القـويم
فـــــإذا نحـــــن لأمّ وأب
نضـع الأيـدي علـى الأيـدي ونسـير جمّـع الأوطـان مـاض ومصـير
ومـــرام واحـــد نطلبـــه هـو هـذا المغـرب الحـرّ الكبـير
مغـــرب نســـبته للعـــرب
فاحرصـــوا العـــزة فيـــه والإبـــاء واجعلـــوا القـــوة فيـــه مطلبـــا
وازرعـــوا الإخـــلاص في كـــل القلـــوب لـــيس كـــالإخلاص يعلـــى الرّتبـــا
وهـــو ســـرّ النّصـــر ســـرّ الغلـــب
بـــالتّلاقي التّـــآخي والوئـــام نبتغـي للمغـرب الحـرّ السّـلام
ونصـــون الحـــبّ في أبنائنـــا لـــبلاد حققـــت هـــذا المـــرام
شـــيّدت وحـــدة هـــذا المغـــرب.

وقد كان حرّيا بواضعي البرامج التّعليميّة أن يدرجوا هذا النّشيد ضمن النّصوص القرائيّة والتّواصليّة والأدبيّة لنشاطات اللغة العربيّة حتى يدرك أبناء الأمّة المغاربيّة جذورهم التّاريخيّة والثّقافيّة المنبعثة من مورد واحد، فدينهم واحد ولغتهم واحدة وتاريخهم واحد ومصيرهم واحد، مع الاحتفاظ بالتّنوع والغنى اللغوي والثّقافي بين هذه البلدان.

1.2.المستوى المعجمي: النّصوص التّواصليّة والأدبيّة تراعي مستويات المتعلّمين الفكريّة والذّهنيّة والنّفسيّة، وتعتبر النّص وحدة دلاليّة وأسلوبيّة وتنظر إليه من خلال معجمه، وصاحبه، وأسلوبه، فهو فكر يبنى وعلم يدرك ومبادئ وأسس ومدارس وتيارات أدبيّة وفكريّة تستوعب، وطرائق في تحليل النّصوص ومقاربتها وقراءتها ومناهج نقديّة يتمرّن على ممارستها والاستفادة من الإمكانات التي تُوفّر لفهم وتحليل النّصوص، ولا يخفى على أحد أنّ المعجم اللغوي إذا نظرنا إليه لسانيا فإنّ قيمته تتحقّق في البعد الفني في بناء النّصّ، فهو لحمته وسداه والمادة المكونة له أمّا إذا نظرنا إليه سيميائيا فإنّ قيمته تتوسّع لتشمل ما هو ثقافي مضاف للأصل اللساني والذي يجعل من النّص خزّانا لغويا وثقافيا يغترف منه المتلقي، من هذا المنطلق نلفي النّصوص التّعليميّة المغاربيّة كلّها تحاول إكساب المتعلّم ثروة لغويّة محليّة ليستعملها في مقام التّواصل والإبداع، باعتبار أنّ هذا المعجم هو اللحمة المكوّنة لشخصيته وهويته الوطنيّة من جهة وانتماءاته المختلفة ممّن جهة أخرى.

فالمعجم اللغوي والثّقافي في النّصوص التّربويّة الجزائريّة يتدرج بالمتعلّم عبر السّنوات الأربع لاكتساب جملة من المفردات والعبارات اللغويّة التي تشكّل هويته الجزائريّة، كما نجد ذلك واضحا في نصوص محمّد ديب، ومحمّد العيد آل خليفة وابن باديس، وغيرهم، إضافة إلى ربطه بجذوره التّاريخيّة الأمازيغيّة والعربيّة والإسلاميّة وتبعا لذلك جاء المعجم اللغوي غنيا متنوّعا ثرا (معجم الوطنيّة، العلم، التّضحيّة الحريّة، التّواصل...).

وعلى المنوال نفسه نهجت البرامج الموريتاني التي عكفت على تعريف المتعلّم الموريتاني بلغته وعاداته وتقاليده الصّحراويّة انطلاقا من المعجم المحلي (الأوبة المحضرة أتاي...) ثم تدرجت به نحو انتمائه المغاربي، من خلال جملة من النّصوص التي تعرف

ببلدان المغرب العربي (الجزائر، تونس) ثم البعد العربي الإسلامي (معجم الفروسيّة الكرم، النّجدة، الشّجاعة...). بينما نجد روح الحداثة طاغيّة على المعجم اللغوي التّونسي الذي يستحضر النّصوص الأدبيّة العالميّة بشكل كبير، ويعرف بعادات وتراث الآخر المختلف، ممّا يكسب المتعلّم ثقافة أوسع عن غيـــره، فيتطلع إلى معرفته ومحاورته والانفتاح عليه.

وجنبا إلى جنب مع النّص التّعليمي يقحم واضعو البرامج الليبيّة صورا للباس المحلي الليبي، إذ ما كل نص مهمّاً كان إلاوتصاحبه صورة الإنسان الليبي المحافظ على تراثه اللغوي والثّقافـــي، فالحداثة ليست حداثة لباس أو فراش، وإنّما حداثة عقول وفكر يرتوي من النّبع التّراثي الصّافي ويواكب الحاضر ويتطلع إلى المستقبل.

2.2. الاهتمام بالمؤلّفين والشّخصيات المغاربيّة البارزة: إذا كان النّصّ التّعليميّ في بعده المغاربي مغيّبا في الكتب المدرسيّة المغاربيّة فإنّنا نلفي هذا البعد ماثلا في المؤلّفين الذي اختيرت نصوصهم لتشكّل محاور هذه الكتب، وفي التّعريف ببعض الشّخصيات المغاربية البارزين في المحافل الدّوليّة، ولتوضيح ذلك قمنا بإحصاء تردد عدد المؤلّفين المغاربة في هذه الكتب المدرسيّة، وأسعفنا البحث للوصول إلى النّتائج الآتيّة:

-المؤلّفون المغاربة في النّصوص التّعليميّة في الكتب المدرسيّة الجزائريّة:

أغلب هذه النّصوص لكتاب جزائريّين ذاع صيتهم إقليميا وعالميا (محمّد ديب مفدي زكريا، مرزاق بقطاش، مولود فرعون، فتيحة الشّرع، أبو العيد دودو أحمد رضا حوحو، أبو القاسم سعد الله، خلوفي صليحة، البشير الإبراهيمي، عمر بن قينة، ابن باديس، محمّد العيد آل خليفة)، إذ يغطّون أكثر من 70 بالمائة من البرنامج، كما وردت لأوّل مرّة بعض أسماء شباب جزائريين مبدعين حلقوا في مجال الشّعر والرّواية، وأغنوا المكتبة الجزائريّة والعربيّة بمؤلفاتهم. بالإضافة إلى تقديم ترجمات ذاتيّة للمؤلفين في ذيل الكتاب. وهو ما يدفع المتعلّم إلى التّعرف على شخصيات بلاده البارزين، والاعتزاز بهم، والإقبال على مؤلّفاتهم، بما يسهم في تشكيل الهويّة الوطنيّة بوضوح في مخيلته، والالتّحام حول كل ما من شأنه أن يرسّخها ويحافظ عليها.

أمّا باقي النّصوص التّعليميّة فهي لكتاب عرب بمختلف جنسياتهم، في مقدّمتهم مصريون ولبنانيون، غير أنّنا لا نعثر على كتاب مغاربة في هذه الكتب التّعليميّة.

– المؤلّفون المغاربة في النّصوص التّعليميّة في الكتب المدرسيّة التّونسيّة:

تراهن البرامج التّونسيّة كغيرها من برامج الدّول المغاربيّة على التّعريف بأدبها المحلي، من خلال إدراج الكثير من النّصوص التي ألّفها كتاب تونسيون، إذ يغطون نسبة 60 بالمائة من أدباء هذه الكتب، بينما يتوزّع الباقي على كتاب جزائريين بنسبة 5 بالمائة وكتاب عرب من جنسيات مختلفة في النّسبة الباقيّة.

كما أنّ بعض هذه النّصوص تتحدّث عن شخصيات مغاربيّة اشتهرت في ميادين أدبيّة ورياضيّة (نوال المتوكّل، مولود فرعون، عبد الحميد بن هدوقة).

– المؤلّفون المغاربة في النّصوص التّعليميّة في الكتب المدرسيّة الليبيّة:

لا تحتفي البرامج الليبيّة كثيرا بالبعد المغاربيّ، بل تتجاوزه إلى البعد الإفريقي معرّفة ببعض البلدان الإفريقيّة وعاداتها وتقاليدها.

– المؤلّفون المغاربة في النّصوص التّعليميّة في الكتب المدرسيّة الموريتانيّة:

ترتبط النّصوص التّعليميّة الموريتانيّة بوضعيّة تعلميّة تنطلق منها وتبنى على أساسها التّعلمات الصّفيّة لتجمع بين النّصوص واللّغة والتّواصل انطلاقا من مبدأ المقاربة النّصيّة. وأغلب كتاب هذه النّصوص أدباء موريتانيون، بعضهم يتحدّث عن التّراث الثّقافي والهوياتي الموريـــتاني، وبعضهم الآخر يتناول قضايا مغاربيّة وعربيّة وعالميّة.

3. نتائج البحث: يسعى هذا المقال إلى تبادل الخبرات التّربويّة بين مختلف الدّول المغاربيّة ذلك أنّ سائر المنظومات التّربويّة باختلافاتها وتنويعاتها تسلك هذا النّهج في تحديث مناهجها وأجهزتها، وفي هذا المقام نستحضر محاولات الأكاديميّة الفرنسيّة منذ سنوات مضت في تبنيها مبدأ (التّعلم بالتّجربة) بعدما اطلعت عليه في مدينة شيكاغو بولاية إلينوى، وهو مبدأ سوسيوبنائي يساعد المتعلّمين على المشاركة في اكتشاف الأشياء والظّواهر الطّبيعيّة، انطلاقا من وضعهم في وضعيات مشكلة وتحديات تجعلهم

يصوغون الفرضيات ويقومون بالتّجارب ويتشاركون النّتائج والتّجربة حتى في حالة فشلها فإنّ المشاركة فيها يمثل خبرة ناجعة وممتعة[12]، وهو تقارب بين هويتين متباعدتين إقليـما ولغة وعادات وتقاليد، فلم لا تنتهجه الدّول المغاربيّة المتقاربة بدون فعل تقارب وتغني كل منهما نظامها التّربوي بالفرضيات والتّجارب الميدانيّة؟ فمثل هذا التّلاقح التّربوي يتقبله الواقع المحلي، لأنّ هذا الواقع هو نفسه في كل دولة لاشتراكها في اللغة والدّين وبعض العادات والتّقاليد، ويجمعها المصير المشترك، وهو ما يفسح المجال في آخر المطاف للحوار المغاربي والعلمي عمليا.

قائمة المصادر والمراجع:

- إسماعيل سراج الدّين ومحسن يوسف: نحو مستقبل أفضل، استراتيجيّة لبناء قدرات العلم والتّكنولوجيا على الصّعيد العالمي، المجلس المشترك بين الأكاديميات، القاهرة 2005.
- باتريك شارودو، دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري حمادي صمود، دار سيناترا، تونس، 2008.
- عبد الحميد براهيمي: المغرب العربي في مفترق الطّرق في ظل التّحولات العالميّة مركز دراسات الوحدة المغاربيّة، بيروت، ط1، 1996.
- عبد الحميد بن باديس: مجلّة الشّهاب قسنطينة، عدد فبراير 1938.
- علي عبد الله اليافعي: أساسيات النّص التّعليمي، مجلّة التّربيّة، اللجنة الوطنيّة القطريّة للتربيّة والثّقافة والعلوم، ع130، 1990.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة: كتاب التّلميذ، اللغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط موفم للنشر، 2015.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة: كتاب التّلميذ، اللغة العربيّة للسنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط أوراس للنشر، 2016.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة: كتاب التّلميذ، اللغة العربيّة للسنة الثّالثّة من التّعليم المتوسّط أوراس للنشر، 2015.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة: كتاب التّلميذ، اللغة العربيّة للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسط أوراس للنشر، 2015.
- وزارة التّربيّة والتّعليم الليبيّة، كتاب التّلميذ، الصّف السّابع من التّعليم الأساسي مركز المناهج التّعليميّة والبحوث التّربويّة، 2015.
- وزارة التّربيّة والتّعليم الليبيّة: كتاب التّلميذ، الصّف الثّامن من التّعليم الأساسي مركز المناهج التّعليميّة والبحوث التّربويّة، 2015.
- وزارة التّربيّة والتّعليم الليبيّة: كتاب التّلميذ، الصّف الثّامن من التّعليم الأساسي مركز المناهج التّعليميّة والبحوث التّربويّة، 2015.
- وزارة التّهذيب الوطني، المعهد التّربوي الوطني: كتاب التّلميذ التّربيّة المدنيّة للسنة الرّابعة الإعداديّة، نشر وطباعة الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة.
- وزارة التّهذيب الوطني، المعهد التّربوي الوطني: كتاب التّلميذ مكسب اللغة العربيّة للسنة الأولى الإعداديّة، نشر وطباعة الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة.

–J . M. ADAM, la linguistique textuelle, cursus, Amand Colin, Paris, 2011, 3e édition, P43

–J.Rey.Debove, lexique sémiotique, PUF, Paris, 1979 P49.

– M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan : Cohesion in English, longman, London, 1976.

– الصّفحة الفيسبوكيّة لعامر مخلوف.

https://www.facebook.com/profile.php?id=100009024718587.

الهوامش:

[1] ـVoir :J . M. ADAM, la linguistique textuelle, cursus, Amand Colin Paris, 2011, 3e édition, P43.

[2] ـ Voir : J.Rey.Debove, lexique sémiotique, PUF, Paris, 1979, P49.

[3] – ينظر باتريك شارودو، دومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب، تر: عبد القادر المهيري حمادي صمود دار سيناترا، تونس، 2008، ص 181.

[4] – عبد الحميد براهيمي: المغرب العربي في مفترق الطّرق في ظل التّحولات العالميّة مركز دراسات الوحدة المغاربيّة، بيروت، ط1، 1996، ص13، 14.

[5] – الصّفحة الفيسبوكيّة لعامر مخلوف.

https://www.facebook.com/profile.php?id=100009024718587

[6] – M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan : Cohesion in English longman, London, 1976, P 1

[7] ـVoir Ibid : P 2-7

[8] – عبد الحميد بن باديس: مجلّة الشّهاب قسنطينة، عدد فبراير 1938.

[9] – علي عبد الله اليافعي: أساسيات النّص التّعليمي، مجلّة التّربيّة، اللجنة الوطنيّة القطريّة للتربيّة والثّقافة والعلوم ع130، 1990، ص 107.

[10] – وزارة التّربيّة والتّعليم الليبيّة: كتاب التّربيّة الوطنيّة، الصّف التّاسع من التّعليم الأساسي 2015 المقدمة.

[11] –وزارة التّهذيب الوطني، المعهد التّربوي الوطني: كتاب التّلميذ التّربيّة المدنيّة للسنة الرّابعة الإعداديّة نشر وطباعة الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة ص 52.

[12] – ينظر إسماعيل سراج الدّين ومحسن يوسف: نحو مستقبل أفضل، استراتيجيّة لبناء قدرات العلم والتّكنولوجيا على الصّعيد العالمي، المجلس المشترك بين الأكاديميات، القاهرة 2005، ص 83.